DOCUMENT RESUME

ED 200 019 FL 012 155

AUTHOR Galisson, Robert
TITLE Competence communicative et acquisition des vocabulaires (Communicative Competence and Vocabulary Learning).
INSTITUTION Commission Interuniversitaire Suisse de Linguistique Appliquee (Switzerland).
PUB DATE 80
NOTE 35p.
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Bulletin CILA; n32 p26-59 1980

EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Communicative Competence (Languages); Definitions; Language Usage; Lexicology; *Notional Functional Syllabi; Postsecondary Education; Pragmatics; Secondary Education; *Second Language Learning; *Vocabulary Development

ABSTRACT

This discussion addresses the need for teaching vocabulary in the framework of second language instruction, aiming at communicative competence and using authentic documents as instructional material. The analysis is based on "Le Niveau-Seuil" (Threshold Level), and discusses the following elements of a functional methodology: (1) the fact that education is centered on the student who is learning the language; (2) the specification of objectives and of content in relation to needs; and (3) the method, especially in regard to vocabulary learning. It is claimed that innovation is needed in the teaching or learning of vocabulary, the most important aspect of the functional method, and the most neglected. The discussion attempts to show that vocabulary, that is, specific words and expressions, is not to be taught. Instead, the teacher should simply furnish the learner with methods and tools whereby the learner can elucidate the sense and discover the usage of words. Vocabulary is more a matter of learning, of personal investment, than of teaching. (Author/AMH)

**********
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
**********

CILA Bulletin No. 32. Acts of the Colloqium of the Swiss Interuniversity Commission for Applied Linguistics.

ED200019

## Compétence communicative et acquisition des vocabulaires

Communication faite le 4 octobre 1979, à Neuchâtel (Suisse), aux collègues du Cours CILA 11 enseignant l'allemand, l'anglais et le français langues étrangères.

Note au lecteur:
Comme ce papier a été écrit pour être dit, je me suis permis certaines facilités d'écriture que l'oralisation rend supportables, mais qui peuvent être gênantes à la lecture. Je prie le lecteur de bien vouloir m'en excuser.

Compte tenu de l'intitulé du Cours CILA 11:

> «L'enseignement des langues étrangères à la lumière des techniques nouvelles: comment développer la compétence de communication?»...

... la question que je me suis posée est la suivante:...

> «Dans le cadre d'un enseignement des langues étrangères qui vise la compétence communicative et qui privilégie les documents authentiques, l'enseignement du vocabulaire a-t-il encore sa place?»

J'argumenterai en français langue étrangère[1], mais il me semble que ce que je dirai pour le français est transposable à l'anglais et à l'allemand langues étrangères[2].

*Articulation de la causerie*

Elle se résume en trois questions – avec les réponses afférentes à chacune d'elles – et une conclusion.

1. Quels *constats* faire?
1.1. En ce qui concerne le *QUOI* (quel(s) vocabulaire(s) enseigner/apprendre?).

1 Parce que c'est mon domaine de spécialisation.
2 Puisque bon nombre d'entre vous n'enseignez pas le français, mais l'anglais ou l'allemand, langues étrangères.



U S DEPARTMENT OF HEALTH EDUCATION & WELFARE NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION

THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

2 Françoise Pédard
Editor / CILA

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

1.1.1. Au niveau *pré-méthodologiques (recension* des *matériaux de base* entrant dans la construction des *outils pédagogiques).*
1.1.2. Au niveau *méthodologique (construction* ou *choix* des *outils pédagogiques).*
1.2. En ce qui concerne le *COMMENT* (comment enseigner/apprendre le(les) vocabulaire(s)?).
1.2.1. Au niveau des *principes.*
1.2.2. Au niveau des *faits.*

2. Quelles *explications* donner?
2.1. En ce qui concerne le *QUOI?*
2.1.1. Au niveau *pré-méthodologique.*
2.1.2. Au niveau *méthodologique.*
2.2. En ce qui concerne le *COMMENT?*
2.2.1. Au niveau *théorique.*
2.2.2. Au niveau *pratique.*

3. Quelles *pistes* suggérer?

3.1 *Préalable* sur deux points de doctrine

L'action éducative prend son sens dans l'interréférentialité.

L'acte de parole n'a pas de réalité psychologique.

3.2. La *lexicographie* comme relais de la lexicologie.
3.3. L'apprentissage du vocabulaire par l'*élaboration progressive de tables de concordance.*
3.4. Le déploiement de la fonction métalinguistique par la *fréquentation des énoncés définitoires.*

4. *Conclusion*

*Résumé de la discussion*

1. *Quels constats faire?*

1.1. En ce qui concerne le QUOI (Quel(s) vocabulaires(s) enseigner/apprendre?).
1.1.1. Au niveau *pré-méthodologique (recension* des *matériaux de base* entrant dans la construction des *outils pédagogiques);*

L'approche dominante est *onomasiologique* (des idées aux mots, ou *des notions aux formes linguistiques*; le didacticien adopte le point de vue de l'*émetteur*, c'est-à-dire de celui qui *produit le message*). L'*objet de référence* est *«Un niveau-seuil»* (cf. le chapitre final intitulé *Objets et notions*), qui a supplanté *«Le Français fondamental»* (cf. la liste des 1.445 mots – dont 1.176 items lexicaux – du F.f.1), c'est-à-dire que le choix n'est plus *universaliste* – le même pour tous les publics – mais *personnaliste* – c'est le «à qui?» qui conditionne le «quoi?»: on substitue le critère de *besoins langagiers* à celui d'usage –[3] (la centration de la méthodologie fonctionnaliste sur l'apprenant amène le didacticien à *interroger le public avant de questionner la langue*).

1.1.2. Au niveau *méthodologique* (*construction* ou *choix* des *outils pédagogiques*).

Les concepts de *sélection* et surtout de *progression*[4] du corpus d'enseignement apprentissage se sont considérablement assouplis. A la limite, on se soucie moins de faire entrer les notions (générales et spécifiques) choisies pour tel public [cf. «Un Niveau-seuil»] dans tel support pédagogique, que de trouver des MATERIAUX SOCIAUX (traduisez *documents authentiques*) répondant aux besoins langagiers exprimés par ledit public, ou induits par le didacticien. Ce qui revient à dire que *les documents authentiques d'une certaine méthodologie fonctionnaliste sont en train d'éliminer les dialogues fabriqués et les textes en français facile de la méthodologie structuraliste* (donc que les centres d'intérêt camouflés en situations de communication – et les listes de mots thématisés qui vont avec – ne constituent plus aujourd'hui des passages obligés de la didactique des langues étrangères).

Ainsi, *la pédagogie des documents authentiques court-circuite à la fois les choix atomistes – de la méthodologie structuraliste (liste de mots), –*

3 Usage = Fréquence x Répartition (ou U = F x R).

4 Si la *sélection* et, à un moindre degré, la *progression* relevaient hier de la recherche *pré-méthodologique*, elles relèvent toutes deux aujourd'hui de la recherche *méthodologique*. En effet, dans les *méthodes structuralistes* (audio-orales et audio-visuelles), seul l'âge du public (niveau de scolarisation) intervenait – plus ou moins – pour diversifier (?) les progressions; alors que dans les *méthodes fonctionnalistes*, sélection et progression (quand progression il y a) sont directement déterminées, au niveau de l'*outil pédagogique*, par les besoins et le vécu spécifique de l'apprenant et par les moyens institutionnels disponibles pour la mise en œuvre du projet éducatif.
Autrement dit, en passant du structuralisme au fonctionnalisme, le pré-méthodologique disparaît pour une large part au profit du méthodologique. Ce qui fait que la différenciation entre les deux niveaux est plus ou moins pertinente, selon l'époque à laquelle on se place.

*et de la méthodologie fonctionnaliste-notionnaliste (liste de notions, qui renvoient à des listes de mots)*, puisque la mise au jour des besoins des apprenants conduit les apprenteurs à rechercher des documents sociaux capables de répondre directement à la demande.

Notons au passage l'opposition entre *fonctionnalisme type Niveau-seuil*, qui avalise les documents fabriqués (puisqu'il fournit les ingrédients nécessaires à leur fabrication), et *fonctionnalisme type documents authentiques*, qui fait l'économie des descriptions pré-méthodologiques de type Niveau-seuil et refuse du même coup les documents fabriqués.

1.2. En ce qui concerne le *COMMENT* (Comment enseigner/apprendre le(les) vocabulaire(s)?).

1.2.1. Au niveau des *principes*.

Les auteurs du Niveau-Seuil refusent de s'engager sur ce terrain et de suggérer une théorie de l'apprentissage. Ils laissent les praticiens libres d'opter pour l'approche qui leur paraît la plus convenable au public visé.

Les didacticiens qui prônent le cognitivisme contre le behaviorisme argumentent au plan des généralités, mais ne précisent pas ce qui différencie l'approche cognitiviste de l'approche behavioriste, pour ce qui touche à l'acquisition des vocabulaires.

Dans l'ensemble, fonctionnalistes de tous types et instrumentalistes[5] s'ingénient à minimiser l'importance du lexique et à le refouler aux marges de la didactique des langues et ce, même dans les langues de spécialité, où son poids relatif paraît évident (cf. les propos de G. VIGNER et A. MARTIN qui, dans *Le Français technique*, Paris, BELC Hachette, 1976, dichotomisent les tâches entre professeur de langue et professeur de spécialité et donnent à ce dernier l'exclusivité pour l'enseignement du lexique:

professeur de spécialité ⟶ lexique
professeur de langue ⟶ + syntaxe : phrase, discours

= langue de spécialité.

5. Voir l'opposition plus ou moins nette entre français fonctionnel et français instrumental et se reporter, dans les Actes de la Deuxième rencontre mondiale des départements d'études françaises, Strasbourg, juillet 1977, aux communications de l'Atelier 1, intitulé «Français fonctionnel, Français instrumental, Français scientifique, langue de spécialité: introduction», p. 71-92.

1.2.2. Au niveau des *faits*.

La volonté est manifeste de prendre en compte des *ensembles signifiants*, de *globaliser l'accès aux textes*, d'éviter leur atomisation (voir les efforts déployés pour empêcher l'apprenant de *subvocaliser* et de *linéariser* en décodant). Ce qui va dans le sens d'un gommage des préoccupations proprement lexicales, puisqu'on essaie de situer l'opération de lecture au plan du tout, alors que le travail d'exploration du vocabulaire se situe au plan de la partie (mot-noyau et mini-contexte).

Le repérage et l'identification des constituants du niveau lexical se pratique sur les éléments de structuration des textes (les articulateurs logiques et rhétoriques), au détriment des signes à haut degré d'information (les items lexicaux), souvent inconnus, donc considérés, provisoirement au moins, comme des obstacles à contourner.

Pour ce qui touche aux facteurs de progrès par élimination des scories, il faut relever, au stade initiatoire, l'abandon de l'*image référentielle*, mauvais sémantiseur (cf. son ambiguïté transculturelle et son incapacité à servir de véhicule au sens linguistique[6]), et son remplacement par l'*image situationnelle* (propre à justifier le discours plus qu'à l'élucider), voire par l'*image incitatrice* (dont la vocation est de susciter du discours par sa seule existence/présence).

En définitive, si la méthodologie fonctionnaliste a fait beaucoup en ce qui concerne le *à qui?* (centration du projet éducatif sur l'apprenant, meilleure connaissance de son vécu, de sa demande), le *pour quoi faire?* et le *quoi?* (spécification des objectifs et des contenus en fonction des besoins), elle reste très en deçà des espérances qu'elle a fait naître pour ce qui est du *comment?*, surtout en ce qui concerne le lexique, pour lequel elle n'a guère manifesté d'intérêt (je rappelle que la partie «Objets et notions» du Niveau-Seuil relève du *quoi* enseigner/apprendre? et s'inscrit dans le cadre d'une linguistique beaucoup plus traditionnelle, donc beaucoup moins novatrice que celle qui traite des «Actes de parole»).

Or, ainsi que nous allons le voir maintenant, c'est davantage au plan du *comment* que du *quoi* que la didactique des langues étrangères se devrait aujourd'hui d'innover en matière de lexique. En effet, qu'on le veuille ou non, la demande reste forte aussi bien du côté des apprenants que des appreneurs en ce qui concerne les vocabulaires et, jusqu'à preuve du contraire, les mots restent bien utiles pour communiquer...

6 Pour aller vite, le *sens linguistique* d'un mot, c'est son usage, son «mode d'emploi», alors que son *sens référentiel* est ce à quoi il renvoie, hors du discours proprement dit – pour les mots lexicaux au moins –.

## 2. *Quelles explications donner?*

### 2.1. En ce qui concerne le *QUOI?*

2.1.1. Au niveau *pré-méthodologique.*

Alors que l'approche sémasiologique (des mots aux idées, ou des formes linguistiques aux notions) peut difficilement rendre compte de ce qui relève de l'extra-linguistique, puisqu'elle propose comme point de départ des descriptions – sélectives et réductives – de la langue (cf. les listes de mots du F.f.), *l'approche onomasiologique* (des idées aux mots, ou des notions aux formes linguistiques) *est mieux à même d'ouvrir la voie à une compétence communicative*, dans la mesure où l'inventaire des idées ou des notions utiles à tel type de locuteur peut très bien déborder le cadre du linguistique et intégrer ce qui relève de l'extra-linguistique, c'est-à-dire les aspects psychologiques, sociologiques, culturels de la communication.

En l'occurrence, on peut donc dire que *le passage du sémasiologique à l'onomasiologique ne procède pas d'un mouvement pendulaire de l'histoire de la didactique*, ni d'une mode passagère, mais qu'il est cohérent avec le corps de doctrine.

On comprend mieux de la sorte pourquoi cette volonté de dépasser le linguistique, d'intégrer l'extra-linguistique, de situationaliser au maximum le discours, pour déboucher sur la communication, a relégué le vocabulaire au rang d'accessoire. En effet, *lexicologues et lexicographes n'ont pas consenti assez d'efforts jusqu'à maintenant pour sortir l'étude des mots du ghetto dans lequel la microlinguistique l'a enfermée.* Ce n'est pas en élagant consciencieusement les vocables de ce qui les rattache au discours situationalisé, en les réduisant aux dimensions d'objets répertoriables en langue, qu'on aide le mieux à rendre compte:
- de la genèse du sens, au contact du monde et des mots;
- et du fonctionnement de la communication en vraie grandeur.

Compte tenu du fait que le fonctionnalisme ne centre plus le projet éducatif sur la méthode, mais sur l'apprenant, on saisit facilement pourquoi le Français fondamental – corpus *universaliste*, destiné à tous les types de publics – ne peut plus tenir lieu d'objet de référence. Même les *fonctionnalistes-formalistes*[7] – s'il en existe? – c'est-à-dire ceux qui se préoccupent aussi de répondre à l'attente des apprenants, mais qui adop-

7 Par opposition aux *fonctionnalistes-notionnalistes* (comme les auteur d'un Niveau-seuil).

tent pour cela la démarche sémasiologique, ceux-là même doivent logiquement dépasser le Français fondamental et procéder à des inventaires formels (structures morpho-syntaxiques, items lexicaux) adaptés aux types de publics visés. En effet, construire un projet éducatif autour de l'apprenant, c'est avant tout tenir compte de ses différences, donc répondre à ses besoins spécifiques. C'est ce que s'efforcent de faire les notionnalistes de «*Un* niveau-seuil»[8], qui circonstancient le corpus d'enseignement apprentissage au public particulier qu'ils «ajustent», donc qui *personnalisent* ledit corpus.

Quoi qu'il en soit, même si le renoncement au F.f. est parfaitement justifié dans la perspective fonctionnelle, il faut bien reconnaître que tous les didacticiens d'aujourd'hui ne sont pas fonctionnalistes et qu'en tant que lexicologue (même fonctionnaliste!), il est permis de verser un pleur sur cet ancestral outil (commencé en 1951, par Georges GOUGENHEIM), assez exemplaire pour son époque, et auquel nous devons beaucoup, puisqu'*il a présidé à la naissance de la didactique moderne du français, langue étrangère*. Les auteurs du F.f. avaient compris la nécessité de mettre un frein à la logorrhée des manuels à «centres d'intérêt-cimetières de mots» et le barrage ainsi édifié contre la *méthodologie lexicalisante* traditionnelle est un ouvrage qui a remarquablement rempli son office. L'enquête socio-linguistique menée alors et l'appareil statistique mis en place (je veux parler de l'utilisation conjointe des critères de Fréquence et de Répartition pour faire émerger l'Usage et de la création, par MICHEA, du critère complémentaire de Disponibilité), même s'ils ne sont plus indiscutables aujourd'hui, ont donné naissance à un inventaire plus objectif que celui des auteurs du Niveau-seuil (même si ces derniers avaient leurs raisons de procéder ainsi, on ne peut s'empêcher, par comparaison, de regretter l'approche subjective qu'ils ont choisie).

2.1.2. Au niveau *méthodologique*.

S'il fut un temps où, dans la foulée sans doute un peu trop «scientiste» du F.f., les didacticiens lexicologues s'efforcèrent de dépasser le stade de la simple *sélection* pour faire entrer le vocabulaire – comme la grammaire – dans le cadre rigoureux d'une *progression*[9], il faut bien reconnaître que ce temps est révolu. Il y a belle lurette que la situation et la thé-

8 Noter le *un*, marquant un possible parmi d'autres.

9 Cf. les travaux des collègues canadiens MACKEY et SAVARD sur le critère très sophistiqué de *valence*, mes propres tentatives concernant la ventilation des signes lexicaux en *picturables* – représentables par l'image – et *non-picturables*, au moment où l'image référentielle battait son plein et où des discussions passionnées opposaient les partisans de l'image codée à ceux de l'image non-codée.

matique sont seule à déterminer l'apparition des mots nouveaux dans le discours pédagogique; là au moins, *les lexicologues ont précédé les grammairiens sur la voie du rejet de la progression*[10].

Personnellement, je me demande si les didacticiens qui font confiance aux *documents authentiques* (ce que j'appelle les *matériaux sociaux*), pour conduire les apprenants à tel type de *compétence communicative*, vont bien jusqu'au bout de leur idée. En effet, si les besoins des apprenants peuvent être inventoriés[11], si la satisfaction de ces besoins passe par la maîtrise de certains matériaux sociaux, que ces matériaux sont disponibles et peuvent s'inscrire dans un projet éducatif raisonnable, *à quoi bon décrire par avance, et de manière très atomiste*[12], *le contenu des matériaux sociaux en question?* Pour en faire des inventaires de référence, destinés à la fabrication d'outils pédagogiques qui ne se justifient plus? *Le corpus d'enseignement/apprentissage le plus opérationnel pourrait bien être l'ensemble des matériaux sociaux susceptibles de faire accéder à la compétence communicative visée.* Parce qu'il faut bien voir que *les matériaux sociaux sont leur propre justification puisqu'ils fonctionnent naturellement dans la communication. Ils n'ont pas à être confrontés à une quelconque table de la loi, nécessairement moins authentique qu'eux.* Vues sous cet angle, des recherches comme *Le Français fondamental* et *Un niveau-seuil*[13] constituent deux étapes d'*une didactique du document fabriqué* (qui ne rejette pas le document authentique, mais qui ne l'intègre pas sans problèmes), en passe aujourd'hui d'être dépassée par *une didactique du document authentique*. On en arrive ainsi à la conclusion que, pour faire l'économie d'une description nécessairement atomiste du corpus d'enseignement/apprentissage (qu'elle soit de type formel, comme le Français fondamental, ou de type notionnel comme un Niveau-seuil) – description qui ne se justifie pleinement que si elle débouche sur la fabrication de documents qui s'inscrivent dans le cadre d'une progression –, *il faut réduire le QUOI à la collecte des matériaux sociaux nécessaires à l'exercice de tel type de*

10 Toute cette première partie, traitée ici sous l'étiquette «niveau *méthodologique*», pour des raisons de symétrie avec le 1.1.2., relève en fait du «niveau *pré-méthodologique*». En effet, pour les *structuralistes*, ce ne sont pas les publics qui importent (ils sont tous postulés identiques, à quelques nuances d'âge près), mais la matière à enseigner. Le travail de sélection/progression se situe donc essentiellement au «niveau pré-méthodologique» (élaboration des *matériaux de base*), pas au «niveau méthodologique» (réalisation des *outils pédagogiques* proprement dits) – cf. note 4 –.

11 Et il faut postuler qu'ils peuvent l'être, sans quoi il n'y a plus de fonctionnalisme possible, parce que plus d'enseignement/apprentissage personnalisé.

12 En actes de parole et en notions, par exemple.

13 Noter le *le* universaliste et le *un* personnaliste.

*compétence et faire corrélativement porter l'essentiel de l'effort des didacticiens sur le COMMENT enseigner apprendre, c'est-à-dire sur les modalités d'analyse et de manipulation des matériaux ainsi recueillis, pour en faire des outils d'acquisition de plus en plus fiables.* C'est mon sentiment aujourd'hui[14], convaincu que je suis de l'inanité des *inventaires lexicaux programmatiques* (formels ou notionnels), qui ne rendent jamais compte des événements de communication saisis dans leur réalité non pédagogique.

En d'autres termes, si l'effort de la *méthodologie structuraliste* a porté sur le *QUOI enseigner* (aussi bien dans les domaines phonologique et grammatical que lexical), si la *méthodologie fonctionnaliste-notionnaliste* semble lui emboîter le pas sur ce point[15], je prêcherais personnellement pour un effort accru en ce qui concerne le *COMMENT* travailler les matériaux sociaux choisis – en l'occurrence le vocabulaire qu'ils contiennent – pour en faire de meilleurs tremplins vers la compétence communicative visée.

## 2.2. En ce qui concerne le *COMMENT*?

### 2.2.1. Au niveau *théorique*:

Les auteurs d'un Niveau-seuil ne proposent ni ne suggèrent aucun «modèle» d'enseignement/apprentissage parce que tel n'est pas leur objectif. *Ils situent leur recherche dans le cadre européen d'un système d'unités capitalisables pour les adultes en formation continuée. Ce qui les localise dans le QUOI et les empêche d'intervenir dans le COMMENT.* On peut le regretter, mais on ne peut pas le leur reprocher.

Les fonctionnalistes non engagés dans le Niveau-Seuil et qui prônent le *cognitivisme* le font généralement avec *prudence et modération.* C'est sans doute qu'*ils ont tiré la leçon du triomphalisme malsain des behavioristes*, et qu'ils savent que la vérité, dans ce domaine comme dans beaucoup d'autres, n'est jamais que très relative.

Par ailleurs, conséquents avec le principe de centration du projet éducatif sur l'apprenant, nombre de didacticiens donnent dans l'*éclectisme* et laissent audit apprenant – seul témoin de son passé scolaire – le soin de définir pour son propre compte l'approche qui lui convient le mieux. *Ce refus de l'exclusive en matière de démarche d'apprentissage* permet

14 Ce n'était pas mon sentiment il y a quelques années, lorsque je travaillais sur les «thèmes de prédilection» (cf. le n°18 des *Et udes de Linguistique Appliquée*, avril-juin 1975).

15 Sauf en ce qui concerne le domaine phonologique, dont il n'est pas fait état dans «Un Niveau-seuil»

de mieux comprendre *le flou théorique actuel au plan du comment enseigner/apprendre*. Il n'autorise pourtant pas les didacticiens de cabinet à se décharger de ces problèmes sur les praticiens, ainsi qu'ils le font en ce moment!

Comme je le notais précédemment, fonctionnalistes et instrumentalistes s'accordent pour *minimiser l'importance du vocabulaire*. Ils pourraient évoquer des raisons dont certaines sont justifiées (par exemple désir d'éviter la linéarisation régressive quand on aborde la lecture en langue étrangère), alors que d'autres le sont beaucoup moins. C'est le lieu d'évoquer à nouveau *le mouvement pendulaire de l'histoire des disciplines*, qui fait qu'on refoule systématiquement aujourd'hui ce qui nourrissait l'essentiel des réflexions hier. Cf. par exemple les recherches du CREDIF afférentes aux langues de spécialité: *de 1966 à 1973, elles portent exclusivement sur le vocabulaire*:

- vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraires;
- vocabulaire d'initiation aux études agronomiques;
- vocabulaire d'initiation aux études géologiques;
- vocabulaire d'initiation à la vie politique (élections législatives);
- vocabulaire général d'orientation scientifique.

Aujourd'hui, le *lexique est tabou*. Dans une étude sur la banalisation lexicale[16], j'ai essayé de montrer qu'on était loin d'avoir tout dit sur les vocabulaires. En vain. La mode est ailleurs. Ceci dit, je ne pleure pas sur mon sort. Un sort que j'ai choisi en connaissance de cause et qui me place dans une position que j'affectionne: celle de franc-tireur...

2.2.2. Au niveau *pratique*:

Il est clair que le parti-pris de globaliser l'approche des textes de privilégier le tout au détriment de la partie, d'aller à l'essentiel plutôt que de se diluer dans le détail, ce parti pris relève d'une louable intention. Le mot à mot ânonnant n'est sûrement pas la meilleure façon de prendre de l'élévation par rapport au discours total auquel on est confronté quand on lit.

Il n'en reste pas moins que l'apprenant a continûment *besoin de se rassurer, de satisfaire sa légitime curiosité d'éclairer les zones d'ombre, de contrôler qu'il ne s'est pas fourvoyé*. Or, *c'est en partie la connaissance du sens des mots qui peut le défragiliser, lui donner l'assurance indispensable à l'apprentissage d'une langue étrangère*. Cette volonté de com-

16 GALISSON R. (1978). *Recherches en lexicologie descriptive: la banalisation lexicale*. Nathan, Paris.

prendre, et autant que possible de *tout* comprendre, explique pourquoi, depuis toujours, le vocabulaire exerce *un véritable pouvoir de fascination* sur la plupart des apprenants. Extrêmement rares, en effet, sont les individus qui entreprennent pareil voyage au long cours sans le *viatique d'un dictionnaire*. Et ils en ressentent d'autant plus impérativement la nécessité qu'ils sont davantage livrés à eux-mêmes (ce sont les autodidactes qui manifestent les plus grandes exigences lexicographiques).

Or, jusqu'à présent, tous les fonctionnalistes prennent le ciel à témoin qu'ils placent l'apprenant au centre de leurs préoccupations, qu'ils tiennent le plus grand compte de leurs besoins pour mettre au point les objectifs et les contenus du projet éducatif qui les concerne, mais *je n'en connais guère qui se soucient de satisfaire la légitime inclination des apprenants pour les mots*. Comme les tenants de la méthodologie directe (première ou seconde génération), qui n'ont jamais interrogé les enseignés pour savoir ce qu'ils pensaient de l'usage exclusif de la langue étrangère en classe[17], les tenants des approches fonctionnalistes – au nom des grands débordements qu'ont connu jadis les méthodes lexicalisantes – refusent de prendre en compte le besoin[18] des apprenants de conjurer leur ignorance d'un univers nouveau et inquiétant, par un commerce régulier avec ce qui leur paraît le moins difficile à apprivoiser dans la langue étrangère: les mots. Je déplore cette attitude sournoisement castrative des fonctionnalistes[19] au niveau du *comment* enseigner/apprendre et je milite pour une réponse claire à la question que se posent tous les enseignants et tous les apprenants: quelle place donner aujoud'hui au(x) vocabulaire(s), dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère?

## 3. *Quelles pistes suggérer?*

Quand je fais l'hypothèse (peut-être iconoclaste et scandaleuse?) que les descriptions a priori[20] débouchent naturellement sur des documents

17 Suite à une enquête très spontanéiste, menée auprès de 70 élèves de sixième, après sept semaines de classes audio-visuelles, j'ai constaté que 63 d'entre eux auraient souhaité que le maître ait recours à la langue maternelle, au moins quand ils perdent pied!

18 Besoin à la limite culpabilisant aujourd'hui, dans la mesure où les méthodes d'hier (cf. M.A.V. et M.A.O.) le refoulaient systématiquement (interdiction: – de consulter le dictionnaire; – de traduire entre les lignes; – de demander le sens d'un mot; ...).

19 Sournoisement castrative, parce qu'ils font semblant d'ignorer un besoin manifeste ... et manifesté.

20 Qu'elles soient formelles, approche sémasiologique, ou notionnelles, approche onomasiologique.

fabriqués, donc ne sont plus nécessaires à partir du moment où l'on postule que les documents authentiques sont mieux à même de conduire l'apprenant à la compétence communicative visée, il est clair que je réduis le QUOI enseigner/apprendre à la recherche et au choix desdits documents authentiques[21]. Mais je me dois, en contrepartie, de faire porter l'essentiel de mon effort sur le COMMENT enseigner/apprendre, c'est-à-dire sur la manière d'exploiter les matériaux en question pour les amener à remplir au mieux la fonction qui leur est assignée.

En conséquence, les pistes que je vais indiquer ici relèvent toutes du COMMENT enseigner/apprendre (... le vocabulaire, en l'occurrence).

3.1 *Préalable sur deux points de doctrine.*

Objet: établir qu'*on ne peut pas pousser le vocabulaire aux oubliettes, sous prétexte qu'il a naguère étouffé l'enseignement des langues étrangères sous sa masse épaisse, ou qu'il est aujourd'hui passé de mode.*

3.1.1. *L'action éducative prend son sens dans l'interréférentialité.*

A la manière des sémioticiens[22], les didacticiens fonctionnalistes travaillent les *ensembles signifiants* constitués par les textes qu'ils soumettent aux apprenants. Comme je l'ai déjà fait remarquer, ils refusent l'atomisation, le mot à mot. Or, l'intelligence des ensembles signifiants formés par les textes *présuppose des connaissances extérieures au système de signes envisagé. Connaissances qui se cristallisent essentiellement autour des signes lexicaux et que le didacticien – contrairement au sémioticien – ne saurait postuler comme acquises par l'apprenant qu'il accueille.* Si je lis que

«Pierre donne un journal à Marie»

et que «Pierre donne une fleur à Marie»[23],

je comprends que le don n'est pas du même ordre dans les deux cas et qu'au-delà de la fleur, Pierre donne quelque chose d'autre à Marie (quelque chose d'affectif: cf. la symbolique de la fleur dans nos sociétés). Ce qui signifie que le *référent interne* (interne au discours traité) renvoie nécessairement à un *référent externe* (qu'on peut appeler *connaissance du monde, culture*, tout ce qu'on voudra, mais connaissance nécessaire-

21 Que je crois préférable d'appeler «matériaux sociaux».

22 Particulièrement des sémio-linguistes d'obédience Greimassienne, qui envisagent cette discipline d'un point de vue scientifique, par opposition à des sémioticiens comme Barthes et Kristeva, qui en font plutôt une activité ludique d'écriture.

23 Exemple partiellement emprunté à notre collègue Gesinasca, professeur extraordinaire à l'Université de Zurich.

ment *inscrite dans des mots*, ou connaissance qui *passe par le filtre des mots*). C'est au niveau de ce que j'appelle cette *interréférentialité*[24] que naît le sens. Il serait illusoire de penser qu'il peut naître du seul référent interne, par génération spontanée[25]. D'où l'obligation qui est faite au didacticien de *situer son action dans l'interréférentialité*, donc de *monter des référents externes par sédimentation constante* (ce qui revient à construire chez l'apprenant une mémoire du signifié des signes qu'il rencontre, donc à engrammer des indices de sens et des formes; or, on est là en pleine lexico-sémantique, même si l'appellation peut paraître aujourd'hui dépassée). Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'on soit condamné au mot à mot ou au cheminement omnibus à travers les textes.

3.1.2. *L'acte de parole n'a pas de réalité psychologique.*

L'unité d'analyse privilégiée par les fonctionnalistes-notionnalistes d'un Niveau-seuil est l'*acte de parole* (cf. l'importance du chapitre consacré aux actes de parole dans l'économie de l'ouvrage). Le choix de cette unité est légitime dans une perspective de dépassement du cadre étroit de l'analyse de l'énoncé, pour accéder à l'analyse de l'énonciation, mais sa transposition à l'enseignement des langues présente certains inconvénients. Mon intention n'est pas de critiquer le caractère atomiste, sinon de la démarche, du moins des résultats[26], mais de montrer que, dans l'état actuel de préparation des apprenants l'*acte de parole n'a pas de réalité psychologique*.

De deux choses l'une: – ou l'acte de parole est une unité d'analyse au niveau pré-méthodologique (unité d'investigation), dont l'usage est réservé aux seuls didacticiens descriptivistes (et je n'ai rien à dire, sauf à douter de l'intérêt desdites descriptions pour une pédagogie des matériaux sociaux – voir précédemment –); – ou l'acte de parole est conjointement une unité d'analyse au niveau pré-méthodologique (unité d'investigation) et au niveau méthodologique (unité de présentation des constituants du discours étudié en classe). Dans ce cas, je reprocherai aux fonctionnalistes-notionnalistes, malgré leurs pétitions de principe, de ne pas tenir compte du passé scolaire de l'apprenant, de l'inquiéter par un

24 Néologisme créé sur le modèle d'*intertextualité*, c'est-à-dire contact de la *référence interne* au texte et de la *référence externe*.

25 Les informations intra-textuelles sont toujours insuffisantes. En effet, pour un étranger, le non-dit est partout, même dans les signifiants, coquilles vides. En la circonstance, on peut dire que la virginité est une innocence coupable.

26 On sait quels types d'actes de parole sont produits dans telle situation, mais on ne sait pas comment ils s'enchaînent les uns aux autres, par exemple.

mode d'approche qui ne lui est pas familier, au lieu de le sécuriser. En effet, l'acte de parole implique une démarche onomasiologique consciente ou conscientisée qu'aucun apprenant ne maîtrise aujourd'hui[27], et une capacité métalinguistique de dénomination (... de l'acte) qu'il ne possède pas non plus.

Voici en quelques mots la mini-expérience que j'ai faite et qui m'amène à nier l'existence psychologique de l'acte de parole et à plaider pour un approfondissement de la réflexion relative au statut du vocabulaire dans l'enseignement des langues étrangères. En mai dernier, à des étudiants français et étrangers de DEA[28] qui avaient travaillé sur la didactique fonctionnelle toute l'année, lu (ou au moins parcouru) «Un Niveau-seuil», donc qui connaissaient bien la notion d'acte de parole, j'ai posé les questions suivantes:

1. Dans une ville de province que vous ne connaissez pas, la nuit est tombée, vous cherchez la gare pour rentrer chez vous au plus tôt. Il n'y a personne dans la rue, vous décidez d'entrer dans un café pour vous renseigner. Vous n'avez pas le temps de consommer et le comptoir est encombré de clients.
2. Vous étiez en retard, vous avez pris le train à contre-voie et vous n'avez pas de billet. Surgit le contrôleur au bout du compartiment.

Dans les deux cas, comment vous «mobilisez-vous»?

Mis à part le petit contingent de ceux qui disent ne pas se mobiliser, ne rien préparer du tout, ou qui font semblant de ne pas comprendre la question («je me cache dans les toilettes», «je tire la sonnette d'alarme et, quand le train s'arrête, je me sauve dans les champs»), tous sont sensibles au fait qu'ils n'ont pas de solution toute faite pour ce genre de situation assez inhabituelle. Leur préparation consiste alors:

- à pré-construire le discours qu'ils tiendront, *en mobilisant par avance certains mots-clés* («Je prépare mes phrases, en choisissant bien mes mots»);
- ou/et à *anticiper une attitude* en rapport avec la situation et susceptible d'intéresser l'interlocuteur à leur sort («Je m'apprête à camper un personnage qui puisse attendrir»).

Personne n'a raisonné en actes de parole:

- Situation 1.:
  «demande de renseignement»;
  «remerciements».

27 Pour la bonne raison qu'il ne l'a jamais pratiquée avant.
28 Diplôme d'Etudes Approfondies (1ère année du Doctorat de 3ème cycle)

– Situation 2.:
.«demande d'excuses»;
.«explication/justification».

Ce qui signifie pour moi que les fonctionnalistes-notionnalistes seraient en avance d'une révolution s'ils utilisaient le concept d'acte de parole à des fins proprement méthodologiques, comme outil d'analyse mis à la disposition de l'apprenant. Je sais que certains praticiens le font, mais, à ma connaissance, les auteurs d'«Un Niveau-seuil» ne le préconisent pas, puisqu'ils limitent leurs ambitions au A QUI?, au POUR-QUOI FAIRE? et au QUOI?

Autrement dit, comme les lexicographes (cf. l'aventure de J. DUBOIS et des co-auteurs du DFC qui, avec leur dictionnaire structuraliste procédant par regroupement des adresses, ont décontenancé, mécontenté et même frustré le consultant moyen, qui n'a pas retrouvé ses habitudes dans cet objet dictionnairique très (trop?) novateur pour l'époque -1967-), les didacticiens seraient tenus de pratiquer la «politique des petits pas», qui consiste à faire une étude du marché et à *préparer le terrain à la nouveauté*. Actuellement, mettre en oeuvre cette politique réaliste, c'est constater que les notions de *situation*, de *domaine ou de champ d'expérience* (grâce aux médias de masse, aux sommaires et aux rubriques des journaux, l'apprenant d'une langue étrangère sait que la «politique», l'«économie», l'«éducation», la «religion», le «sport» ont leur langage particulier et que le plombier, dans l'exercice de sa profession ne parle pas comme l'électricien), de *mot* et d'*expression* (malgré toute l'ambiguïté de leur définition. . . ) ont acquis une réalité psychologique qui les rend propres à l'usage scolaire. Ce n'est apparemment pas le cas de la notion d'*acte de parole*, comme ce n'était pas le cas de la notion de *structure* au début des MAO et des MAV[29], il y a une vingtaine d'années (voir le temps qu'ont mis nombre de collègues à en faire un usage correct).

### 3.2. *La lexicographie comme relais de la lexicologie.*

Dans le cadre d'une approche qui a de solides raisons pour *exclusiviser ou au moins privilégier le document authentique* et qui rencontre nécessairement, qu'elle l'admette ou non, l'obstacle du vocabulaire, il me paraît clair que *la lexicographie doit prendre le relais de la lexicologie*. La lexicologie descriptive et statistique a fait son temps avec le Français

29 Rappel des sigles: MAO: Méthodes Audio-Orales; MAV: Méthodes Audio-Visuelles.

fondamental, elle a rendu de fiers services à la didactique naissante, mais son mode d'intervention a priori semble la condamner aujourd'hui (cf. précédemment). Il n'en va pas de même du dictionnaire qui demeure, malgré ses défauts, l'outil de consultation et de dépannage auquel tous les apprenants continuent de se référer, surtout s'ils sont confrontés à des matériaux sociaux, nécessairement semés de beaucoup plus d'embûches que les documents fabriqués, lesquels diluent les obstacles un à un sur le parcours d'apprentissage.

Il faut que les didacticiens prennent conscience du fait qu'*en «institutionalisant» les documents authentiques, en globalisant leur approche, en invoquant le modèle d'apprentissage cognitiviste, ils créent les conditions d'un renforcement du prestige des dictionnaires*. En effet, l'accroissement des obstacles à la compréhension des objets d'étude (matériaux sociaux), le peu d'intérêt porté aux vocabulaires par la méthodologie fonctionnaliste (approche globale), l'incitation à l'autonomie et à la réflexion, donc à l'intelligence de l'acte éducatif (apprentissage cognitiviste) constituent autant de facteurs qui doivent conduire les apprenants à un usage accru des dictionnaires, ultimes recours pour ... comprendre.

Mais il se trouve, malheureusement, qu'à l'aube de la révolution ou de la rénovation méthodologique que nous vivons, *les dictionnaires pour étrangers ne sont plus ajustés à la demande*. Comme les pantalons garance de l'infanterie de ligne française en 1914, ils datent de la guerre précédente! Depuis que quelques lexicographes ont compris qu'il fallait être à l'écoute de la didactique des langues (étrangères et maternelles) pour produire des outils adaptés aux publics en formation, certains dictionnaires ont essayé de tenir compte de l'évolution de la pédagogie des langues, mais *les lexicographes sont des gens trop murés dans leur univers immense pour être vraiment attentifs à ce qui se passe dans l'enseignement*. Afin de répondre aux besoins nouveaux des apprenants, il faudrait constituer des équipes mixtes de lexicographes et de didacticiens, plutôt qu'attendre que le même individu cumule la double compétence[30]. Le fait est patent que les étrangers qui apprennent le français ne disposent aujourd'hui que de dictionnaires extrêmement sélectifs, s'inscrivant dans le cadre de la méthodologie structuraliste d'hier, laquelle travaillait sur corpus et privilégiait les textes calibrés au niveau de connaissance des enseignés. Il s'agit, comme vous le savez:

30) Le cas de G. Gougenheim, à la fois co-auteur du F.f., d'une méthode pour débutants (Le Français élémentaire) et auteur du «dictionnaire fondamental», est suffisamment rare pour être considéré comme l'exception qui confirme la règle.

- du «dictionnaire du français facile» de J. VERDOL, Hachette, 1974 (300 mots),
- du «premier dictionnaire en images» de P. FOURRE, Didier, 1962 (1500 mots),
- du «dictionnaire fondamental» de G. GOUGENHEIM, Didier, 1963 (3500 mots),
- du «dictionnaire du vocabulaire essentiel», de G. MATORE, Larousse, 1963 (5000 mots),

... qui s'inscrivent dans une sorte de continuum minimal et semblent s'être appliqués à couvrir un créneau marchand.

A l'étranger, ils ont trouvé un écho:

- en dictionnaires monolingues, comme:
  - .au Portugal: «premier dictionnaire en images», par un groupe de professeurs, Edições ASA, Porto, 1974 (1500 mots du F.f.);
  - .en Italie: «dizionario del francese fondamentale», par R. BOCH, Zanichelli, 1973 (3500 mots);
- en dictionnaires bilingues, comme:
  - .au Portugal: «mon premier dictionnaire en images», qui est le même qu'en 1, mais en français-portugais;
  - .en Grande-Bretagne: «a first french dictionary» (french-english / english-french), par C. HENSTOCK, Harrap, 1972 (2500 mots).

Le «dictionnaire du Français fondamental pour l'Afrique» de J. DAVID, Didier, 1974 (4700 mots) est également tiré du F.f. et inspiré par cette pédagogie sélective et progressive qui a fait si bon ménage avec les MAO et les MAV, mais qui se trouve aujourd'hui battue en brèche.

Le dernier né des dictionnaires pour étrangers apprenant le français est le «dictionnaire du français langue étrangère» Niveau 1, dirigé par J. DUBOIS, Larousse, 1978. Il fait référence au F.f., mais ne s'en réclame plus. Sa nomenclature (ensemble des vedettes ou termes d'entrée) se compose de 2581 mots de base, auxquels viennent s'ajouter 5100 mots et expressions complémentaires, lesquels apparaissent, dans le corps des articles, aux rubriques intitulées: G.: commentaire grammatical; S.: commentaire sémantique; L: commentaire lexical. L'index final, qui permet surtout de retrouver les mots qui ne sont pas des vedettes, comporte donc environ 7700 termes. D'après les auteurs, les 5100 termes du *vocabulaire complémentaire* peuvent servir de transition pour accéder aux niveaux 2 et suivants. Le niveau 1 étant constitué par les 2581 mots du *vocabulaire de base*. Bien qu'il s'annonce comme faisant une large place à la pratique sociale du langage, c'est-à-dire aux niveaux et registres, le D.F.L.E. s'en tient à la typologie structuraliste classique (langue: familière, courante, soutenue, littéraire) et *ne fait aucune allusion à la*

*méthodologie fonctionnelle*[31]. Tel qu'il se présente, il peut servir à certains types de débutants (par exemple au public scolaire adolescent) comme *dictionnaire d'acquisition* (les itinéraires de lecture qui sont proposés à l'intérieur des articles rappellent le D.F.C. et permettent au lecteur d'enrichir son vocabulaire, s'il y est encouragé et s'il en prend le temps), mais sa nomenclature reste trop sélective pour servir longtemps de dictionnaire de consultation (ou de dépannage)[32].

Actuellement, dans la mesure où les matériaux sociaux (documents authentiques) ont largement ouvert le champ des possibles, donc des rencontres lexicales inattendues, *un dictionnaire de consultation doit avoir une nomenclature riche*. A cet égard, le D.F.C., qui n'a pas été fabriqué à l'intention des étrangers, demeure sans doute ce que nous avons de mieux à leur proposer, avec sa nomenclature de 25000 termes. Selon moi, il faudrait le refaire à leur intention et *le compléter par des dictionnaires thématisés ou spécialisés*.

Dans ce *dictionnaire de consultation*, ou à côté de ce dictionnaire à nomenclature beaucoup moins sélective que naguère, je verrais un *dictionnaire d'acquisition ou dictionnaire pédagogique*, dans lequel l'apprenant circulerait pour son plaisir et pour son enrichissement, sans avoir besoin d'une sollicitation livresque extérieure.

R. Lagane et J. Dubois vont dans le sens de cet *auto-apprentissage du vocabulaire par le dictionnaire* quand ils proposent, pour le DFC[33] et pour le D.F.L.E., des *livrets de travaux pratiques*. Pour moi, il s'agirait peut-être moins d'exercices greffés sur le dictionnaire que d'articles plus attractifs, pour *apprivoiser le consultant et le transformer peu à peu en «lecteur de dictionnaire», donc en autodidacte*[34]. Il me semble que le dictionnaire est riche d'énormes potentialités, qui n'ont pas été exploitées comme il convient pour promouvoir cet *enseignement/apprentissage en kit* (le «prêt à apprendre», ... comme le «prêt à monter») *que je m'efforce de faire avancer depuis 1973*[35].

31 Il emploie la terminologie structuro-behavioriste: vocabulaire de base, vocabulaire complémentaire, niveau 1, niveau 2, ...

32 Un D.F.L.E. niveau 2 (donc pour étudiants plus avancés) devrait sortir incessamment. Il comportera sans doute une nomenclature beaucoup plus riche que celle du niveau 1, mais il ne répondra pas pour autant au problème que nous posons ici, qui concerne les débutants.

33 Dans l'édition 1977 du D.F.C., les Travaux Pratiques sont inclus dans le dictionnaire.

34 Dans le cadre de l'Unité de Recherches Linguistiques 4 (Institut de la Langue Française, CNRS), j'ai actuellement une recherche en cours sur l'élaboration d'un «modèle» de dictionnaire monolingue pour apprenants étrangers.

35 Cf. «Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger», *Etudes de Linguistique Appliquée 11*, 125.

Pour clore (provisoirement) le chapitre «dictionnaire», je dirai que c'est un ouvrage injustement décrié par un trop grand nombre de pédagogues (et ce, sous l'influence de la méthodologie structuro-behavioriste dominante d'hier), mais heureusement beaucoup mieux perçu par l'ensemble des utilisateurs (les apprenants). Je trouve inquiétant qu'au nom de je ne sais quels principes qui sont des entraves à la liberté, on en interdise l'usage[36].

Quand un étranger éprouve le besoin de savoir le sens d'un mot, je ne vois pas ce qu'il y a de répréhensible à le laisser interroger un dictionnaire, même un dictionnaire bilingue? Quel est le béotien qui ne consulte jamais un dictionnaire d'usage dans sa langue maternelle? Au nom de quelle «loi pédagogique», de quelle vérité révélée peut-on bouleverser de la sorte le comportement d'apprentissage d'un individu?

### 3.3. *L'apprentissage du vocabulaire par l'élaboration progressive de tables de concordance.*

*En ce qui concerne la manière d'accéder au vocabulaire, je suis de ceux qui pensent qu'il est plus rentable de l'apprendre que de l'enseigner*, à partir du moment où l'apprenant a saisi le fonctionnement des mots et est capable de consulter les ouvrages mis à sa disposition.

Ce qui signifie qu'on peut très bien faire du vocabulaire occasionnel[37] (ne pas forcer la nature des choses, engranger les mots quand ils se présentent en discours, quel que soit ce discours), à condition de *traiter systématiquement l'occasionnel*. Ainsi, pour régler seul ses problèmes lexicaux, l'apprenant doit nécessairement savoir[38] que:

- le signe linguistique situe son espace à la croisée de l'axe syntagmatique et de l'axe paradigmatique et ne s'actualise en tant que vocable que dans cet entourage: .pour une part réel (cf. ses *cooccurrents*, sur l'axe syntagmatique, qui constituent à eux tous sa *distribution*); .et pour une part virtuel (cf. ses *corrélés*, sur l'axe paradigmatique, qui forment ensemble son *micro-système*)[39];
- le sens d'un signe, c'est d'abord son usage, ses emplois, donc sa distribution ... et son micro-système.

36 Interdiction d'ailleurs non suivie d'effets, la plupart du temps!

37 Il y a dix ans, je menais campagne contre l'occasionnel, mais moins contre l'occasionnel en tant que tel que contre le *manque de rigueur* du traitement des mots «rencontrés au hasard des textes».

38 Savoir en d'autres termes, sans doute, que ceux que j'utilise ici, qui appartiennent au méta-langage linguistique, donc sont économiques pour un exposé de ce genre, mais pas nécessairement «pédagogiques»!

39 Pour plus de précisions, consulter «Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger», *Etudes de Linguistique Appliquée II*, 1973.

Comme le sens et l'usage son liés et que l'accès à l'usage résulte d'une lente sédimentation, l'apprenant doit savoir aussi que, contrairement à ce qu'il a tendance à croire[40], *la maîtrise du vocabulaire ne peut être que le fruit d'une longue patience*.

L'accès à l'usage et au sens des mots est d'abord et surtout *un problème d'organisation et de mémorisation*.

Au plan de l'*organisation*, compte tenu de ce que l'usage est la clé de tout, je suggérerais aux apprenants de se constituer non plus un index (liste sèche de mots «nus», donc sans «mode d'emploi»), mais une *table de concordance* des vocables non maîtrisés qu'ils rencontrent. Par table de concordance, il faut entendre la liste (alphabétique) des vocables en question, *«vêtus» des contextes fonctionnels dans lesquels ils sont découverts une première fois et retrouvés par la suite*. Je leur conseillerais aussi de revenir souvent sur cette concordance, pour l'ordonner au fur et à mesure qu'elle s'étoffe. En effet, à côté des *contextes sémantiques ou définitoires* au premier degré, qui font accomplir de rapides progrès dans l'ordre du signifié [ex.[41]: «Elle collectionne les ***gourmettes,*** ces sortes de bracelets en mailles de métal aplaties»], il existe des *contextes sémantico-formels* – plus ou moins définitoires au second degré: par le canal des cooccurrents du mot-noyau –, qui sont beaucoup plus précieux, parce qu'*ils livrent à la fois le mode d'emploi du mot inconnu et, par inférence, son contenu*. Mais il y a lieu, pour cela, de les étudier de près, de classer, d'analyser les cooccurrents du mot-noyau et de constituer sa distribution [ex.: «Elle a *perdu* sa ***gourmette***»: un seul cooccurrent, peu éclairant au niveau sémantique, mais utile au niveau fonctionnel: *perdre;* «Elle a perdu sa ***gourmette*** d'*or*»: un nouveau cooccurrent qui indique qu'il doit s'agir d'un bijou, puisque l'objet est en métal précieux: *or;* «Elle a perdu la ***gourmette*** d'or qu'elle *portait* au *poignet* ce jour-là»: avec *porter* et *poignet* la zone d'ombre régresse encore, l'ambiguïté du terme ***gourmette*** est levée, à ceci près qu'on ne sait encore pas qu'il s'agit d'un bijou à mailles aplaties, ni qu'il existe des gourmettes pour les chevilles et des chaînes de montre qui s'appellent «gourmettes»]. C'est en procédant de la sorte, par classement et analyse des cooccurrents du mot-noyau que l'on découvre que l'apparition d'un *cooccurrent sémémique* inconnu donne au signe étudié une acception nouvelle s'il s'agit d'un polysème, ou un sens nouveau s'il s'agit d'un homonyme [ex.: «La ***gourmette*** s'est *cassée*,

40 Ce sont les tenants de la méthodologie indirecte, avec leurs listes de mots nus (sans environnement fonctionnel) et leurs équivalents étrangers, qui ont fait croire à la facilité et à l'immédiateté d'acquisition de la partie lexicale des langues.

41 Dans les exemples qui suivent, le mot-noyau est en gras, les coccurrents pris en compte en italiques.

il a perdu son *mors*, et il s'est *emballé*»: *cassée* est un *cooccurrent sémique*[42] qui ne décide pas de l'acception du polysème gourmette[43], alors que *mors* et *emballé* sont des *cooccurrents sémémiques*[42] *(et sémiques)* de gourmette, qui déterminent l'acception «chaînette à mailles serrées, qui fixe le mors dans la bouche du cheval, en passant sous la ganache»... et résolvent du même coup la polysémie du terme. Il en va de même pour *or, porter, poignet*, qui créditent gourmette de l'acception «bijou»].

On me dira peut-être que ce genre de proposition (élaborer au jour le jour une *table de concordance ordonnancée*, c'est-à-dire un *dictionnaire contextuel* adapté à ses propres besoins), relève de la *recette*, donc de la *cuisine pédagogique*. Pourquoi pas? Je n'ai pas de préventions contre la recette et je trouverais malsain de faire semblant d'en avoir. Quand elle réussit – et elle réussit aussi souvent que ce que l'on coiffe de la noble appellation de technique ou de méthode –, cela prouve au moins qu'elle est fondée sur quelque chose de solide, même si ce quelque chose n'est pas clairement élucidé. En la circonstance, je me suis efforcé de justifier ce que je suggère, la pratique dira ce que vaut la suggestion.

Je disais précédemment que l'apprentissage du vocabulaire est un problème d'organisation et de mémorisation. J'ai parlé de l'organisation; pour ce qui est de la *mémorisation*, je crois[44] à la *multiplication et à la diversification des empreintes, à la manipulation des matériaux engrangés et à leur conceptualisation progressive*. Il me semble que l'assemblage quotidien des éléments constitutifs d'une table de concordance ou d'un dictionnaire contextuel est un bon *système de réitération, d'écho et de conceptualisation* si, à chaque nouveau contexte l'apprenant fait l'effort de revoir tous les contextes précédents pour en dégager une distribution de plus en plus complète et de plus en plus éclairante en ce qui concerne le sens. Au complexe télévisuel de Bouaké, en Côte d'Ivoire[45], j'ai vu fonctionner *un système d'écho lexical* sous forme de flashes répétitifs de quelques secondes, au cours desquels apparaissent simultanément et par intermittence sur l'écran le mot à fixer et son référent fictif stylisé. L'idée,

42 Pour plus de détails sur ces notions, consulter l'article référencé à la note 39.

43 Les deux acceptions de gourmette (1. pour homme; 2. pour cheval) ont des distributions partiellement équivalentes, c'est-à-dire qui comportent des cooccurrents communs: *casser* est de ceux-là.

44 C'est évidemment dommage de parler de «croyance» à propos d'apprentissage, mais c'est au moins honnête, puisque la certitude n'existe pas dans ce domaine. Comme disait Alfred Binet: «En matière de pédagogie, tout a été dit, rien n'a été prouvé».

45 Les petits Ivoiriens apprennent le français à l'aide d'une méthode audio-visuelle télévisée, de sorte que les maîtres insuffisamment formés peuvent jouer le rôle de simples répétiteurs.

empruntée aux publicitaires, est peut-être à creuser. Pour moi, le seul référent est très insuffisant, puisqu'il ne livre pas le mode d'emploi du mot. Il faudrait sans doute *multiplier et diversifier les empreintes, c'est-à-dire les contextes différents du même mot*, en faisant très vite l'économie du référent.

*Remarques:* Je profite de cette allusion à l'image (comme représentation ou référent fictif) pour constater qu'elle a jeté son feu en tant que truchement sémantique. Elle a donné ce qu'elle pouvait et elle pouvait somme toute assez peu (se rappeler les efforts qui ont été consentis, sans grand succès, pour la rendre univoque). Sa vocation dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est aujourd'hui ailleurs: cf. ses fonctions *situationnelle, incitatrice, culturelle*.

J'ai effleuré tout à l'heure le problème de l'*analyse sémique* dans l'enseignement/apprentissage des langues. Il ne serait peut-être pas inutile que je précise ma position aujourd'hui vis-à-vis d'une méthode d'approche du sens que j'ai naguère baptisée *analyse corrélationnelle* et dont j'ai été longtemps un thuriféraire convaincu. J'ai pris mes distances par rapport à l'analyse corrélationnelle quand j'ai compris que j'avais *trop cru à la dichotomie abrupte entre langue et parole*. Il est difficile, en effet, de proposer une description lexicale en langue, *à partir d'un texte unique*, quand on sait que la mise au jour du sémème relève alors du tour de passe-passe et que l'actualisation sémique postérieure vient régulièrement détruire le bel édifice sémémique ainsi construit sur du sable[46]. Par contre, je crois toujours à la nécessité d'élargir l'usage de la fonction métalinguistique dans le discours pédagogique.

### 3.4. *Le déploiement de la fonction métalinguistique par la fréquentation des énoncés définitoires.*

C'est une propriété majeure du langage humain que d'être capable:
- d'exprimer la même chose d'une autre manière, avec des mots différents *(paraphrase)*;
- de dire en plusieurs mots ce qui peut être rendu en un seul *(expansion*, ou *définition)*;
- et parfois de résumer en un mot [illegible] peut être énoncé en plusieurs *(réduction*, ou *dénomination)*[47].

46 Je me refère ici à l'article et à l'ouvrage intitulés:
«Analyse sémique, actualisation sémique et approche du sens en méthodologie», *Langue Française 8*, 1970;
*L'apprentissage systématique du vocabulaire*, Hachette-Larousse, 1970.

47 Ainsi, définition et dénomination sont deux démarches symétriques, qui peuvent procéder du même *besoin métalinguistique* d'élucidation.

Et c'est parce qu'elle est le moyen par excellence – et un moyen économique – d'éclaircir les zones d'ombre, de rendre le message transparent, que la fonction métalinguistique est d'un usage si répandu dans la communication courante.

Or, les MAV et les MAO l'ont pratiquement ignorée. Les personnages qu'elles mettent en scène comprennent tout instantanément. Ils évoluent comme le reflet béat d'eux-mêmes, dans un univers linguistiquement lisse, sans pesanteurs pragmatiques, où les bruits sont gommés et les redondances inutiles.

Parce qu'elle est capable d'affronter les problèmes de compréhension, plutôt que de les contourner ou de les nier, la fonction métalinguistique doit soustraire l'apprenant aux délices trompeurs du monde artificiel où les méthodes structuro-behavioristes l'ont confiné jusqu'à présent.

Mais pour rendre la fonction métalinguistique opératoire, il faut amener l'apprenant à maîtriser la *paraphrase*, la *définition* et, symétriquement, la *dénomination* (voir précédemment).

Avant de suggérer certains exercices de mise en oeuvre de la fonction métalinguistique, je me permettrai donc de rappeler brièvement *les grands types de paraphrases et de définitions*.

En ce qui concerne les *paraphrases*, on distingue généralement:

1. Les paraphrases *paradigmatiques* (ou *de substitution*), qui se ramifient en:

a. Paraphrases *synonymiques*:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ex.: – «Il est | *moche* » | → | vocable – supposé inconnu – du registre familier; |
| – —— | laid | | |
| – —— | affreux | → | vocables – supposés connus – de substitution, qui sont des *synonymes* et relèvent, en l'occurrence, d'un registre plus surveillé. |

b. Paraphrases *antonymiques*:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ex.: – «Tu | es *bouché* » | → | vocable – supposé inconnu – du registre familier; |
| – —— | n'es pas intelligent | → | vocables – supposés connus – de substitution, qui sont des *antonymes* et relèvent, là aussi, d'un registre plus surveillé. |
| – —— | —— astucieux | | |

c. Paraphrases *définitoires*:

| | |
|---|---|
| Ex.: – «Je reviens de chez la | *mercière* » |
| – ———— | marchande d'objets de couture et de tricot (fil, laine, boutons, aiguilles, dés, . . . ). |

2. Les paraphrases *syntagmatiques* (ou *d'expansion*), qui prolongent et complètent l'énoncé initial, sans se substituer à lui, en explicitant certains sous-entendus ou certaines implications:

Ex.: – «Il est *moche* / . . . , on ne lui voit pas les yeux et il a un nez qui lui cache la figure».
– «Tu es *bouché* / . . . , jamais tu ne comprends une astuce ou un jeu de mots du premier coup!».
– «Je reviens de chez la *mercière* / . . . , j'avais besoin de fil bleu et d'une grosse aiguille, pour recoudre la poche de mon pantalon».

Pour ce qui est des *définitions*, les lexicographes en utilisent depuis longtemps[48] deux types principaux[49]:

1. *Les définitions relationnelles* qui, comme leur nom l'indique, caractérisent la relation existant entre la vedette[50] et la racine[51]. Elles sont économiques[52] dans la mesure où elles ne rendent compte que d'une partie de la vedette, renvoyant pour le reste à la définition de la racine. Ex.: dans AIMABLEMENT glosé «d'une manière aimable», seul le suffixe -ENT est pris en charge (il signifie «d'une manière. . . »), le lexème (racine) AIMABLE n'est pas élucidé. Si le consultant ne connaît pas son sens, il le trouvera ailleurs, mais ne parviendra alors à ses fins qu'au terme de deux opérations successives de lecture (voir note[52]).

La définition d'AIMABLEMENT exprime une *relation de manière* entre le mot-vedette et le mot-racine. Mais il existe bien d'autres types de relation mis en oeuvre dans ce genre de définition. Par exemples:

– *Relation d'appartenance:* ONUSIEN: *qui appartient à*/l'ONU
– *Relation de similitude:* BLOUSON: *sorte de*/veste courte et ample, resserrée aux hanches.
– *Relation du tout à la partie:* VIGNOBLE: *ensemble des*/vignes d'une région.

48 Il y a plus de quatre siècles que les lexicographes français ont jeté les bases de la définition du dictionnaire unilingue (le dictionnaire plurilingue, beaucoup plus ancien, procède par équivalence de termes) et Aristote avait réfléchi, bien avant eux, au problème de la définition des mots.

49 Comme je ne fais ici que rappeler des informations supposées connues, mais qui ne le sont pas forcément, les collègues intéressés par plus de détails peuvent se reporter au chapitre V (pp. 133, 148) de l'ouvrage de J. PICOCHE, intitulé *Précis de lexicologie française*, Nathan, 1977. Je m'en suis largement inspiré pour la rédaction de ce passage.

50 Ou mot à définir, qui figure en tête d'article et en caractères gras dans les dictionnaires.

51 Ou mot de base, défini ailleurs dans les dictionnaires.

52 Pour les lexicographes et les éditeurs au moins, puisqu'elles permettent de ne donner qu'une fois la définition du mot-racine. Pas nécessairement pour les consultants, s'ils ignorent le sens du mot-racine (voir exemple ci-après).

- *Relation diminutive*: OISILLON: *petit*/oiseau.
- *Relation antonymique*: INVOLONTAIRE: *qui n'est pas*/volontaire.
- etc.

Ces définitions, qu'on pourrait aussi qualifier de *définitions-renvois* (puisqu'elles renvoient implicitement aux mots-racines), jouent un rôle fort utile de compléments, mais laissent entier le problème de la description du contenu des mots-racines, dont elles ne sauraient rendre compte et qui relèvent de définitions que nous allons évoquer maintenant.

2. *Les définitions substantielles* classiques[53] comportent au moins: – un genre prochain (ou générique), qui situe globalement le signifié pris en compte dans une classe de signifiés voisins; – et une différence spécifique, qui caractérise précisément le signifié en question, par rapport aux signifiés qui relèvent de la même classe. C'est pourquoi elles sont aussi appelées définitions par *«genre(s) prochain(s) et différence(s) spécifique(s)»*.

Le choix du *genre* est délicat, dans la mesure où:
- le genre «définitoire» doit constituer un équivalent acceptable à lui seul (c'est la raison pour laquelle on le qualifie de *genre prochain*);
- un mot spécifique appartient à plusieurs genres qui s'emboîtent (plus le mot est spécifique, plus le nombre de genres augmente; ex. CHIEN appartient aux genres «/animal/mammifère/carnivore/canidé/» et GRIFFON, l'un de ses hyponymes, aux genres «/animal/mammifère/carnivore/canidé/chien/»).

La question qui se pose est donc de savoir quel(s) genre(s) retenir? Le plus proche est peut-être trop spécifique et comme tel inconnu du consultant. Le plus général (l'hyperonyme) nécessite la multiplication des différences spécifiques. Les lexicographes n'ont pas trouvé de solution standard à ce problème. Ils le résolvent empiriquement au coup par coup. C'est ainsi que le mot CHIEN est d'abord localisé comme «/animal/»... dans le *Lexis* et comme «/mammifère/»... dans le *Petit Robert*. En choisissant les deux genres les plus «lointains», les auteurs de ces articles ont opté pour une définition longue (celle qui implique le maximum de différences spécifiques). Malgré les apparences (le genre choisi n'est pas le genre «prochain»), on ne saurait leur donner tort a

53 Classiques parce qu'elles trouvent leur origine dans la pensée d'Aristote et qu'aucun lexicographe n'en a encore fait l'économie. Aux définitions *substantielles classiques*, j'oppose les définitions *substantielles sémiques*, dont je ne parlerai pas ici, parce qu'elles n'ont pas encore servi à l'élaboration d'un dictionnaire, donc qu'elles ne sont pas à la disposition des apprenants.

priori: la définition la plus courte n'est pas forcément la plus claire pour le consultant.

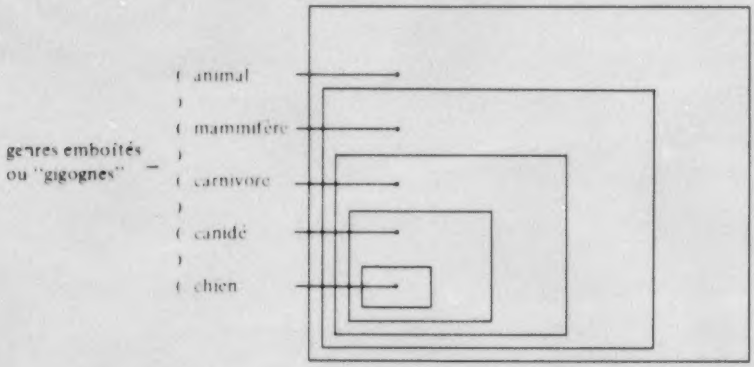
*Nota:* les définitions par genre(s) prochain(s) ne sont pas seulement utilisables pour les substantifs, mais aussi:

- pour les *verbes*: RAFISTOLER, «*réparer* sommairement... avec des moyens de fortune»;[54]
- et pour les *adjectifs*: DETESTABLE: «très *mauvais*»; EXECRABLE: «extrêmement *mauvais*».

Il est fréquent alors que le genre soit déterminé à gauche ou à droite par un adverbe (cf. «sommairement», «très», «extrêmement» dans les exemples qui précèdent) et que les différences spécifiques disparaissent (cf. les définitions de DETESTABLE et d'EXECRABLE).

Comme on vient de le voir dans la définition de RAFISTOLER, les *différences spécifiques* (qui délimitent le sens du mot par rapport à ses voisins de classe: en l'occurrence RETAPER, RAPETASSER, RABIBOCHER, ...) viennent après le genre, en aval. Suivant la «distance» du genre, c'est-à-dire de l'hyperonyme (le définissant), par rapport à l'hyponyme (le défini), elles sont plus ou moins développées. Théoriquement, plus le genre est «proche», plus l'équivalence est satisfaisante entre le définissant et le défini et moins les différences spécifiques sont nombreuses.

Alors que certaines disciplines de référence (zoologie pour la définition de CHIEN, par exemple) mettent à la disposition des lexicographes une terminologie dans laquelle ceux-ci n'ont plus qu'à puiser le méta-




54 Ce qui figure après les points de suspension constitue la différence spécifique.

langage des *genres prochains*, il n'en va pas de même pour les *différences spécifiques*, qu'ils doivent eux-mêmes gloser, et souvent découvrir. C'est l'autre difficulté de ce type de définition.

Les différences spécifiques puisent ainsi à des sources très diverses. Elles peuvent constituer:

- des déterminants *fonctionnels*: SCIE: «/outil . . . / *dont on se sert pour couper des matières dures* . . . /»[55];
- des déterminants *descriptifs*: MARTEAU: «/outil . . . / *composé d'une masse métallique percée d'un trou, dans lequel est fixé un manche* /;
- des déterminants *modaux*: PEAUFINER: «préparer /*avec minutie*/;
- des déterminants *génériques*: COCAINE: «alcaloïde /*extrait du coca* . . . /;
- etc.

J'achèverai là mon bref résumé typologique, en rappelant une règle évidente, mais qui n'est pas toujours facile à appliquer: quel que soit le type de paraphrase ou de définition, le définissant doit toujours être mieux connu que le défini. . .

Parmi les exercices métalinguistiques relatifs à l'éclairage du sens des mots, j'en suggérerai quelques-uns qui me paraissent opératoires et qui impliquent la mise en pratique des connaissances lexicographiques dont je viens de faire état.

1. *Apprendre à lire et à tester des définitions de dictionnaires.*

Ex.: *FENDRE*: «diviser quelque chose dans le sens de la longueur; fendre une bûche en deux»[56].

- *Analyse des constituants*:

*Genre*: /diviser/,

(expansion en métalangage de deuxième niveau: /quelque chose/);

*Différence spécifique*: /dans le sens de la longueur/;

*Exemple*: /fendre une bûche en deux/.

- *Evaluation des constituants*:

*Choix du genre*: est-ce que *fendre*, c'est *diviser*? oui, puisque c'est «séparer en parties», mais c'est aussi *couper*, dans la mesure où c'est se servir d'un instrument qui coupe (hache le plus souvent);

*Choix de la différence spécifique*: est-ce que c'est diviser /*dans le sens de la longueur*/? oui, mais pas nécessairement: On peut fendre un bloc de schiste dans le sens de la largeur;

55. Dans la définition, les différences spécifiques sont *soulignées en traitillés*.
56. Exemple emprunté au Dictionnaire Rémy, de chez Hatier, assez en vogue à l'étranger.

*Cohérence de l'exemple après substitution de la définition au défini:*

« | fendre | une bûche en deux»
| diviser dans le sens de la longueur | une bûche en deux;

le critère de substituabilité montre que la définition est acceptable, mais qu'elle aurait été plus pertinente si l'auteur avait choisi *couper* comme genre prochain:

| couper dans le sens de la longueur | une bûche en deux.

– *Déchiffrage des implicites ou des présupposés:*

Le générique *diviser*, présumé connu, renvoie à *partager* (séparer en parties), mais n'oriente pas vers les corrélés de *fendre*. Alors que *couper* aurait permis de découvrir *trancher, sectionner, tailler*, c'est-à-dire tous les verbes d'action qui nécessitent un instrument tranchant et constituent le micro-système de *fendre*. Micro-système précieux pour l'analyse contrastive du sens, comme j'ai essayé de le montrer par ailleurs (cf. note 39).

2. *Apprendre à rédiger des définitions standard.*

Il s'agirait là d'une pratique trop artificielle pour être utile si l'objectif était d'ordre proprement lexicographique. Très peu de gens, en effet, deviennent rédacteurs de dictionnaires!

Comme les précédents, cet exercice a donc aussi pour but de faire prendre conscience du fonctionnement définitoire des mots, non plus par la manipulation, mais par l'élaboration d'énoncés élucidants. Pour donner une coloration ludique à cette activité de caractère trop lexicographique, je suggère d'en faire un «exercice de créativité et de remue-méninges», comme J. DALGALIAN, S. LIEUTAUD et F. WEISS nous le proposent fort astucieusement dans leur thèse[57].

Répartis par petits groupes, les apprenants mobilisent des noms d'animaux, d'arbres, de fleurs, de lieux d'habitation, etc. Puis ils les désarticulent en syllabes et les combinent selon leur inspiration – mais en respectant la structure morphologique du français –, pour créer de nouveaux noms d'animaux (*louchon* avec loup et cochon,...), d'arbres (*boutane* avec bouleau et platane,...), de fleurs (*narcus* avec narcisse et crocus,...), de lieux d'habitation (*appartelet* avec appartement et chalet,...). Enfin, ils définissent et exemplifient ces néologismes mort-nés ... à la manière des lexicographes (éventuellement, en s'inspirant d'un dictionnaire).

57 «Pour un nouvel enseignement des langues», thèse collective de doctorat de troisième cycle, soutenue à l'Université de Nancy II, en juin 1979.

Exemple de définition humoristique empruntée à DALGALIAN, LIEUTAUD, WEISS, p. 437 de l'ouvrage référencé en note 57:
«LOUCHON, nom masculin.

Oiseau nocturne, omnivore, vivant dans la forêt viennoise. A l'origine, les louchons étaient carnivores: leur vue baissa pendant l'ère quaternaire et ils n'arrivaient plus à distinguer leur nourriture, devenant ainsi omnivores. Presque tous les louchons sont affligés de strabisme divergent. La S.P.A. remédie à cette carence en leur offrant des lunettes, remboursées par la Sécurité Sociale. Espèce protégée, hélas en voie de disparition.

Gérard DURREL, dans son livre «Le louchon à travers les âges» dit «Le louchon a énormément de difficultés à jouer au billard car, lorsque d'un oeil il regarde la boule, de l'autre, il voit le plafond».

3. *Apprendre à se familiariser avec des définitions non standard.*
Particulièrement des définitions spontanées de la communication en face-à-face et des définitions de cruciverbistes. Pourquoi? Parce qu'elles relèvent de modèles diversifiés, qui reproduisent et transgressent à la fois les différents types de paraphrases et de définitions abordés jusqu'ici. En effet, contrairement au lexicographe, qui essaie de simplifier la tâche du consultant (recherche de transparence), l'auteur de mots croisés s'évertue à compliquer celle du lecteur, en sollicitant son astuce autant que son bon sens (recherche d'une certaine opacité)[58]. C'est parce qu'elle emprunte des chemins buissonniers ou même qu'elle brouille les pistes que la définition de mots croisés constitue un matériau d'étude tonique pour l'apprenant en langue. Par ailleurs, si le consultant de dictionnaire et le cruciverbiste cherchent tous deux à déchiffrer des définitions, les itinéraires qu'ils empruntent sont inverses, sinon symétriques: le consultant de dictionnaire procède selon une démarche sémasiologique, il va du mot à l'idée (en l'occurrence du défini à sa définition: opération de décodage), alors que le cruciverbiste procède selon une démarche onomasiologique, il va de l'idée au mot (en l'occurrence de la définition au défini: opération d'encodage ou de dénomination). Le travail sur les dictionnaires et le travail sur les mots-croisés constituent donc deux exercices complémentaires pour accéder à la maîtrise de la fonction métalinguistique.

Exemples d'énoncés définitoires spontanés et de définitions de mots-croisés et identification des modèles de référence qu'ils actualisent

58 Au moins quand il s'adresse à des cruciverbistes chevronnés. Définitions allusives, équivoques, ou obscurcies par des jeux de mots: (ex. «On ne les mange pas quand on tombe dedans». POMMES).

(exemples qui ont pour but de montrer la grande diversité des matrices de production définitoire).

*Nota*: c'est autant par l'analyse et l'identification de ces matrices que par la découverte du mot défini que les apprenants se familiarisent avec les différents types d'élucidation lexicale.

- «Une *écuelle*, c'est rond et c'est dans ça qu'on donne à manger au chat».

  .Définition *substantielle, caractérisante* («c'est rond»), sans genre prochain («ça» est un hyperonyme d'un trop haut degré de généralité pour être éclairant), sans différence spécifique; dite aussi définition *fonctionnelle, ou par l'usage* («c'est dans ça qu'on donne à manger au chat»). Elle est particulièrement fréquente chez les enfants: «Un *train*, c'est pour monter dedans», «Un *chien*, c'est pour mordre».

- «Je suis le roi de la jungle»: LION.

  .Définition *relationnelle, synonymique, avec personnification* (l'auteur fait parler l'animal en question, ce que ne fait jamais le lexicographe). Par ailleurs, le renvoi (relation implicite du défini au définissant) porte sur un synonyme (roi de la jungle) dont les dictionnaires ne rendent pas compte. Autant de facteurs d'hybridité qui situent cet énoncé quelque part entre la définition et la paraphrase.

- «Sur son dos, je fais de l'équitation»: CHEVAL.

  .Définition à la fois *fonctionnelle* («Sur son dos, je fais. . . ) *relationnelle* («équitation» renvoie à CHEVAL) et . . . *anthropocentrique* (l'auteur caractérise le cheval par l'usage qu'il en fait personnellement).

- «Je rampe sur le sol, avec facilité»: SERPENT.

  .Définition *substantielle* (elle ne renvoie pas à un autre mot, présumé connu), *caractérisante* («Je rampe sur le sol»), *modalisante* («avec facilité») et *personnifiante* (l'animal se définit lui-même).

- «Je ressemble au chameau, mais je n'ai qu'une bosse»: DROMADAIRE.

  .Définition *relationnelle* (relation de similitude: «Je ressemble au *chameau*»), avec *différence spécifique* («mais je n'ai qu'une bosse») et *personnification*.

- «Qui contient la langue et les dents»: BOUCHE.
  .Définition *métonymique* (le *contenant* par le *contenu*: «Qui contient. . . »).

- «Ouverture du nez»: NARINE.
  .Définition *métonymique* (la *partie* par le *tout*).

- «Ils sont venus adorer Jésus, guidés par une étoile»: MAGES.
  .Définition *encyclopédique* (référence à un savoir culturel de tradition judéo-chrétienne).

Ces quelques exemples, pris au hasard dans des grilles pour débutants, suffisent à témoigner des foisonnants métissages que subissent les modèles définitoires de base à travers les «indicateurs de dénomination»[59] des mots-croisés. A cette prolifération d'équivalents sémantiques plus ou moins approximatifs, il me paraît extrêmement utile de sensibiliser les apprenants en langue, si souvent en butte à l'opacité des mots et si peu conscients de leur interchangeabilité.

## 4. *Conclusion*

Je m'aperçois qu'en faisant l'impasse sur de nombreuses pistes d'investigation, j'ai occulté les techniques nouvelles, alors que la *lexicographie par ordinateurs* est peut-être à la veille d'envahir le marché. Je me console en me disant que l'institution scolaire sera sûrement aussi longue à acquérir un terminal qu'à acheter des magnétophones en nombre suffisant pour les professeurs de langue. Ce qui nous donne le temps de réfléchir, chacun de notre côté, à l'usage que la didactique pourra en faire.

Comme je n'ai peut-être pas répondu avec assez de netteté à la question liminaire, je terminerai en répétant que, selon moi, l'*enseignement* systématique[60] du (ou des) vocabulaire(s) n'a pas sa place dans le cadre d'un projet éducatif en langues étrangères qui vise la compétence communicative et part de l'étude des matériaux sociaux. L'enseignant doit

59 «Indicateurs de dénomination» me paraît en l'occurrence une expression plus juste qu'«énonces définitoires» ou «définition», dont j'ai fait provisoirement usage au début du présent chapitre.

60 Systématique au sens de régulier: le professeur explique d'entrée les mots nouveaux du texte, puis les structures morpho-syntaxiques inconnues, etc.

se contenter de fournir à l'apprenant les méthodes et les outils d'élucidation du sens, et de découverte de l'usage des mots. Il n'a pas à court-circuiter l'effort de l'apprenant à ce niveau: le vocabulaire est davantage un problème d'apprentissage, d'investissement personnel, que d'enseignement.

Mes propos ont sans doute été trop teintés d'épistémologie au début, et pas suffisamment exemplifiés par la suite. J'espère que la discussion qui va avoir lieu maintenant permettra de mieux mettre en évidence le rapport qu'ils entretiennent avec la pratique scolaire et de leur donner davantage de consistance pragmatique.

*Résumé de la Discussion*

Le débat d'après causerie a porté sur quelques questions de principe et de terminologie et sur certains problèmes posés par l'élaboration des tables de concordance[61].

*Questions de principe et de terminologie*

- A une demande d'explications complémentaires portant sur ma position vis-à-vis du Français Fondamental et d'un Niveau-seuil, j'ai précisé qu'à l'expérience, je croyais de plus en plus aux objets didactiques d'aval, c'est-à-dire à ceux qui répondent au jour le jour aux besoins mouvants des demandeurs et de moins en moins aux objets didactiques d'amont (ou pré-méthodologiques), qui prétendent déterminer à l'avance des programmes éducatifs rigides.
- A une interrogation embarrassante sur la constance (pour ne pas dire l'entêtement!) que je mets – contre vents et marées méthodologiques – à traiter de l'acquisition des vocabulaires,... je me suis «justifié» comme j'ai pu, ... en argant de mon «étiquette de lexicologue» et de la place privilégiée que tient le vocabulaire au croisement du linguistique et du culturel, et ce, quel que soit le sentiment (trop versatile) des didacticiens à son égard.
- A propos de l'interréférentialité, j'ai été amené à reprendre la définition que j'en avais donné et à ajouter que la notion de référence sur laquelle se fonde le néologisme en question renvoie non seulement à ce que les mots dénotent du monde extra-linguistique (les realia entre

61 Parce qu'elles me paraissent intéressantes, je me suis permis de faire état ici de certaines questions qui m'ont été posées en coulisse, après clôture des débats.

autres), mais aussi à leurs sens linguistique (cooccurrentiel, corrélationnel)[62] et culturel (connotations partagées, etc.).

*Problèmes posés par l'élaboration des tables de concordance.*

- Certains collègues, confondant *tables de concordance* (mots nouveaux avec leurs contextes . . . classés) et *index* (listes de mots nus, avec leurs équivalents en langue maternelle), affirment qu'ils connaissent et appliquent cette procédure depuis longtemps dans leurs classes. D'autres (l'un d'eux particulièrement) doutent de la capacité des élèves à confectionner eux-mêmes ces sortes de *dictionnaires contextuels* que sont les *tables de concordance*. Aux premiers, j'ai rappelé que si les listes de mots traduits (index), qui relèvent d'une approche de type bilingue, chère aux méthodes traditionnelles, sont presque aussi vieilles que l'enseignement des langues[63], il n'en va pas de même des tables de concordance, beaucoup plus récentes[64] et à plus forte raison de leur emploi à des fins didactiques dans le cadre d'une approche directe (donc monolingue) des langues étrangères. J'ai fait de mon mieux pour convaincre les seconds que les apprenants capables de faire un problème de mathématique ou de fabriquer un index sont également aptes à construire une concordance. En effet, dès lors qu'on sait découper un contexte, on sait faire une concordance, et se constituer ainsi son propre dictionnaire, comme on se constitue sa propre grammaire. C'est moins une question de capacité que de pérennité dans l'effort. Au lieu que le corpus lexical (liste de mots traduits) lui soit donné, l'apprenant à la recherche de son autonomie se fabrique donc lui-même son propre dictionnaire contextuel. Dans le cadre d'un projet éducatif à responsabilités partagées, à côté de la *grammaire individuelle de l'apprenant*, le *dictionnaire individuel de l'apprenant* a normalement sa place.
- D. Coste fit remarquer que la table de concordance telle que décrite rend compte du discours, mais pas des *conditions de production* du discours. J'en conviens tout à fait, c'est pourquoi je suggère de lui donner une *dimension pragmatique*, en notant pour chaque contexte certai-

62 Pour plus de détails, consulter l'article indiqué en note 39.

63 Cf. les listes multilingues des «aides-mémoires» du moyen-âge et les listes bilingues, avec renvois chiffrés à des images référentielles, que Comenius a popularisées dans l'enseignement des langues.

64 Pour ce qui concerne le français, leur vulgarisation date, en gros, de la mécanisation des dépouillements de textes (cf. les premiers travaux de B. Quemada, à Besançon, vers 1955).

nes informations relatives au type de discours employé (aspect oral, écrit), au registre (surveillé, neutre, non surveillé), à la situation, aux locuteurs (statut, rôle, humeur), etc. Je n'avais pas l'intention de parler de l'*indexation pragmatique des contextes* dans l'élaboration des tables de concordance, parce que j'ai conscience des problèmes qu'elle pose et que je n'ai pas encore de «modèle» à proposer. Je travaille actuellement à la fabrication d'une *grille de référence* aussi complète que possible, qui pourrait servir de matrice au *dictionnaire contextuel (... et situationnel) de l'apprenant* que j'appelle de mes voeux.

- Par le biais de l'intégration des données extra-linguistiques aux tables de concordances et des questions d'ordre terminologique que pose la description de l'acte communicatif, nous touchons à un autre problème, abordé à la fin des débats: «Est-ce que le métalangage utilisé au cours de la causerie est à présenter aux élèves?». A mon avis, il faut le réduire au minimum dans un premier temps. Il peut intervenir plus largement par la suite, pour une meilleure conceptualisation des contextes, surtout si les apprenants en manifestent le désir. Tout est affaire de demande et de besoins, mais il ne fait pas de doute qu'ici, comme en grammaire, la maîtrise de concepts instrumentaux appropriés est nécessaire à l'approche cognitive du langage et à la compréhension de son fonctionnement.

Université de la Sorbonne nouvelle
46, rue Saint-Jacques
F 75230 Paris

Robert Galisson